

A kreatívírás-tanítás és gyakorlatok

BASCH ÉVA

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék*

basch@jgyrk.szte.hu

1. A kreativitás fogalma

Az utóbbi években egyre gyakrabban lehet hallani a kreatív írás kifejezést. A kreatív írás nem pusztán egy divatos, efemer jelenség, hanem mára már sokak számára szükségsszerűvé vált tevékenység. Ezt bizonyítja az a tény is, hogy a legfrissebb Nemzeti alaptanterv teljes struktúrájának sarkalatos pontját képezi, s noha expressis verbis még csak a kulcskompetenciák között jelenik meg: „A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái” (Nat 2020: 297), az életkorokra bontott, részletes kifejtésben egyértelmű elvárások, előírások jelzik a jelentőségét. A Nat az általános iskola első négy évét elvégző tanulók számára a következő elvárásokat fogalmazza meg a kreatív és digitális szövegoktatással kapcsolatban: „Tanítói segítséggel megadott rímpárokból különböző témákban 2–4 soros verset alkot; megadott szempontok alapján rövid mesét ír, kiegészít vagy átalakít; a megismert irodalmi szövegekhez, iskolai eseményekhez plakátot, meghívót, saját programjaihoz meghívót készít hagyományosan és digitálisan; alapvető hagyományos és digitális kapcsolattartó formákat alkalmaz” (Nat 2020: 306). A nyolcadik évfolyamot befejező tanulókkal szembeni követelményekkel kapcsolatban – a szövegalkotás témakörében – pedig így fogalmaz: „Érthetően, a kommunikációs helyzetnek megfelelően beszél; gondolatait, érzelmeit, véleményét a kommunikációs helyzetnek megfelelően, érvekkel alátámasztva fogalmazza meg, és mások véleményét is figyelembe veszi; a tanult szövegeket szöveghűen és mások számára követhetően tolmácsolja; az általa tanult hagyományos és digitális szövegtípusok megfelelő tartalmi és műfaji követelményeinek megfelelően alkot szövegeket; a szövegalkotás során alkalmazza a tanult helyesírási és szerkesztési szabályokat, használja a hagyományos és a digitális helyesírási szabályzatot és szótárt; az egyéni sajátosságaihoz mérten tagolt, rendezett, áttekinthető írásképpel, egyértelmű javításokkal alkot szöveget; tanári segítséggel kreatív szöveget alkot a megismert műhöz kapcsolódóan hagyományos és digitális formában; egyszerű rímes és rímtelen verset alkot” (Nat 2020: 310). A 9–12. évfolyamot végzett tanulókkal kapcsolatban így rendelkezik:

„Megadott szempontrendszer alapján szóbeli feleletet készít; képes eltérő műfajú szóbeli szövegek alkotására: felelet, kiselőadás, hozzászólás, felszólalás; rendelkezik korának megfelelő retorikai ismeretekkel; felismeri és megnevezi a szóbeli előadásmód hatáskeltő eszközeit, hatékonyan alkalmazza azokat; írásbeli és szóbeli nyelvhasználata, stílusa az adott kommunikációs helyzetnek megfelelő. Írásképe tagolt, beszéde érthető, artikulált; a tanult szövegtípusoknak megfelelő tartalommal és szerkezettel önállóan alkot különféle írásbeli szövegeket; az írásbeli szövegalkotáskor alkalmazza a tanult szerkesztési, stilisztikai ismereteket és a helyesírási szabályokat; érvelő esszét alkot megadott szempontok vagy szövegrészek alapján; ismeri, érti és etikusan alkalmazza a hagyományos, digitális és multimédiás szemléltetést; különböző, a munka világában is használt hivatalos szövegeket alkot hagyományos és digitális felületeken (pl. kérvény, beadvány, nyilatkozat, egyszerű szerződés, meghatalmazás, önéletrajz, motivációs levél); megadott vagy önállóan kiválasztott szempontok alapján az irodalmi művekről elemző esszét ír” (Nat 2020: 313). Látható tehát, milyen sok szempontból szükséges a kreatív írás: ez nemcsak az iskolai tanulmányokhoz, hanem az életben, a munkaerőpiacon elvárt teljesítményekhez kívánatos képességek kialakításához is nagymértékben hozzájárul.

Először érdemes tisztáznunk magának a kreativitásnak a fogalmát. Bakos Ferenc a következő meghatározást közli: „alkotóképesség; az embernek az a szellemi képessége, hogy vmi újat hozzon létre” (Bakos 1994: 430), Balogh László pedig így határozza meg a fogalmat: „Kreativitásnak azt a képességet nevezzük, amelynek segítségével eredeti, inventív módon tudjuk a problémákat megoldani. A függetlenség és a produktív gondolkodás magas szintje a rutinszerű vagy reprodukív gondolkodással helyezhető szembe” (Balogh 2010: 14). Az utóbbi definíció önmagában sugallja, hogy a modern oktatásban miért szükséges előtérbe helyezni a kreativitást: ez a képesség az alapja a megrögzött sémáktól való elszakadásnak, hogy a szokványos helyébe az újító, alkotó gondolkodás és problémamegoldás léphessen, amely nemcsak az iskolai oktatásban, hanem az élet (szinte) minden területén elengedhetetlenül fontos. Ezzel kapcsolatban Takács Nándor így ír: „Nevelési szempontból a problémamegoldás készségének fejlesztése alapvető jelentőségű” (Takács 2018: 72). A kreativitás lényege, hogy segítségével valamilyen új, individuális, a kánontól eltérő alkotás jöhet létre. Ezt erősíti meg Benő Eszter is: „A 90-es évektől a kreativitás ismertetőjegyeként az *újszerűséget* határozták meg” (Benő 2012: 13). Haase Zsófia Csíkszentmihályi Mihály (1997: 19) meglátásával ért egyet, aki a kreativitás lényegét három alapvető komponensre bontja: a kultúra,

az egyén és a szakértők interakciójában látja. A szimbolikus szabályok alapján szerveződő kultúrát az egyén valami újjal gazdagítja, a szakértők pedig értékeli és visszaigazolja ezt az újdonságot (Haase 2017). Mindezek alapján a kreativitás nem valamiféle dolognak, hanem inkább cselekvésnek, eseménynek tekinthető, így – a szöveg és az olvasó kapcsolatát tekintve – nem annyira az (irodalmi) szövegben, mint inkább az olvasó és a szöveg interakciójában rejtezik. Megérteni egy szöveget annyit tesz, mint tudni, mit lehet vele tenni, mit jelent nekünk, hogyan segít minket többet gondolni és látni belőle, mint megelőzőleg. A kreativitás nem az embernek vagy a szövegnek a tulajdona, hanem egy társadalmilag közösen alkotott jelenség. A mai társadalomban háromféle kreativitás különíthető el:

- kombinatorikus: a már ismert elemek új kombinációja;
- felfedező: a létező eszmék és gyakorlatok továbbvitele;
- transzformációs: egy új eszme vagy gyakorlat, amely teljesen megváltoztatja az addigi megértést, gyakorlatot.

A szépirodalom olvasása nagyban hozzájárul a kreativitás fejlesztéséhez, hiszen ennek az a feladata, hogy kizökkentse az olvasót a szokásos, mindennapi észlelési és megértési zónájából, a nyelv felépítési (szervezettségi) módja pedig elősegíti, megkönnyíti ezt a célt. Az irodalmi nyelv használata önmagában kreatív, mivel arra irányul, hogy sorjában új felfogásokat és eszméket kínáljon, ezt „kérdező kreativitásnak” is nevezhetjük, mert efféle kérdések feltevésére inspirálja az olvasót: Valami miért épp ilyen? Csak ilyen lehet-e? (Hall 2017).

Összefoglalva elmondható, hogy a kreativitás olyan képesség, amely által az ember el tud térni a gondolkodás és problémamegoldás sablonos, klisészerű hagyományaitól, önálló, újszerű, csak az egyénre jellemző, szokatlan (ön)kifejezőmódot tesz lehetővé, és amely akár egy újfajta világfelfogást is eredményezhet.

2. A kreatív írás fogalma, külföldi és hazai előzményei

A kreatív írás fogalmát Raátz Judit így határozza meg: „A kreatív írás (*creative writing*) eredeti formájában olyan szervezett keretek között történő írásgyakorlat, amely a különféle műfajokban való alkotás szabályait igyekszik megtanítani változatos, értékelő, elemző, kritikai módszerekkel. Az írásgyakorlat célja: az idők folyamán kialakult szövegszerkesztési és alkotási fogások elsajátítása után az író legyen képes a szabályszerűtől, a kánontól való tudatos eltérésre” (Raátz 2008). Ez a definíció általánosan jellemzi a kreatív írást, amelynek két fő

iránya, célközönsége is lehet: vagy a leendő írók, vagy a közoktatásban tanuló diákok számára ad technikai ismereteket az újszerű, egyéni kifejezőmód elsajátításához. Haase Zsófia erre a kettősségre hívja fel a figyelmet azzal, hogy kétféle elnevezést használ: a jövődöbéli hivatásos írókkal kapcsolatos kreatív írást 'Creative Writing', a közoktatásban – akár az anyanyelven, akár az idegen nyelven – tanítottat pedig 'KÍ'-ként említi (Haase 2017), ám nem definiálja egyik fogalmat sem, ami látens arra utal, hogy igen képlékeny, komplex, így nehezen körülhatárolható tevékenységről, jelenségről van szó. Samu Ágnes a közoktatásbeli kreatív írás jellemzőit határozza meg: „A kreatív írás gyakorlatába leginkább a versek, rövid történetek, novellák, dalok, naplók, monológok, jelenetek tartoznak – olyan műfajok, amelyek már témaválasztásuk révén is személyes jellegű megszólalást tesznek lehetővé, segítik az egyén személyiségének fejlődését, társadalmi megnyilvánulásainak hatékonyságát, fejlesztik önbizalmát és helyes önértékelését, azaz az önkifejezés eszközei” (Samu 2004: 11). A kreatív írás tehát egy olyan tevékenység, amelynek során az alkotó (hivatásos író vagy diák) a nyelv lexikai és grammatikai repertoárjából újszerűen válogatva, a szokványos szabályszerűségektől eltérően, formabontóan, a saját individuumát érvényre juttatva fogalmazza meg mind a külső, mind a belső világra vonatkozó ismereteit, érzéseit, értékítéleteit, amelyek által gazdagít(hat)ja a kultúrát, és a nyelv fejlődéséhez is hozzájárul(hat).

A kreatívírást-tanítás az Amerikai Egyesült Államokban már az 1910-es években megjelent, majd az 1940-es években az USA egyetemén önálló diszciplínává nőtte ki magát. Az 1930-as évektől kezdve még a valamikori Szovjetunió területén is voltak íróiskolák. Az írással való foglalkozás egyre inkább elterjedt Európában is, elsősorban Nagy-Britanniában és Írországbán, Finnországbán pedig olyan népszerűsége tett szert, hogy ott akár a doktori fokozatig is el lehet jutni vele. A kreatív írásról szóló egyetemi kurzusok nemcsak hagyományos, hanem online formában is léteznek, ezeket professzionális írók vezetik. A képzések a legkülönbözőbb műfajokat és témákat ölelik fel az elbeszélésektől, novelláktól kezdve a regényen át egészen a világhálón olvasható írásig, de a szakmaiságon túl szóba kerül a szerzői jog, a kiadókkal való tárgyalásmód és a plágium kérdése is (Fábián 2004). Magyarországon a II. világháborúig a gimnáziumi oktatás természetes részét képezte a szépírás, amelynek során a diákok megtanulták a klasszikus fogalmazásmódot, gyakran klasszikus nyelveken (latin, görög) is, s bár ez formailag még a felvilágosodás kori hagyományokat őrizte, így nem alkalmazkodott az aktuális nyelvi állapothoz sem, mégis kiváló alapokat adott a Nyugat költőinek is (Lackfi 2012). Az egyetemi kreatív írás

oktatása 2004-ben indult Lackfi János és Vörös István kezdeményezésével, s olyan keresetté vált, hogy 2008-tól már MA-képzést is indítottak belőle. A Magyar Író Akadémia által meghirdetett Kreatív írás kurzusokon ismert írók és költők mutatják be írástechnikájukat, illetve számolnak be szakmai sikereikről és kudarcaikról, melyek tanulságosak lehetnek a kurzus résztvevői számára. A kreatív írás elsajátítására láthatóan egyre inkább növekszik a kereslet.

3. A kreatív írást segítő tényezők

Lackfi János szerint ahhoz, hogy igazán sikeres és hatékony legyen a kreatívírás-tudás, az írásgyakorlaton túl három másik tényező szükséges. Ezek egyike a kortárs magyar és külföldi szépirodalmi alkotások minél alaposabb ismerete és folyamatos követése (Lackfi 2012). Ennek azért van nagy jelentősége, mert – ahogyan Benő Eszter is utal a Marcela Jasová által Kylvouškovától átvett meglátásra – az irodalmi művek olvasása többféle szerepet is betölt:

- kognitív funkció: a szépirodalom olvasása az egyik útja a világ megismerésének (a másik a tudomány), amelynek segítségével az olvasó szerteágazó információk birtokába jut;
- kommunikatív funkció: az irodalmi szöveg gondolkodásra, véleményalkotásra és – mivel minden befogadónak más az olvasata ugyanarról a szövegről – véleményütköztetésre, vitára, azaz nyelvi interakcióra készítet;
- formatív funkció: az olvasás serkenti a fantázia működését, segít az olvasó személyiségének alakításában;
- esztétikai funkció: a befogadó szembesül az irodalmi mű szépségével, a nyelvi megformálás gazdagságával;
- stilisztikai funkció: az olvasó sokféle nyelvi regiszterrel, stílusváltozattal találkozik, így gyarapszik a szókincse, a grammatikai és stílusbeli nyelvi repertoárja;
- ellazító funkció: az irodalmi művek olvasása örömteli, felszabadító tevékenység (Benő 2012: 15).

Lackfi szerint a kreatív íráshoz szükséges másik fontos elem az irodalmi művek tudatos olvasása, amely kimondottan az írástechnika (szakmai fogások, az olvasó befolyásolásának mikéntje) megfigyelésére irányul, továbbá elengedhetetlen a világ eseményeinek, jelenségeinek állandó érzékelése, az ezekre való folytonos nyitottság, kíváncsiság, érzékenység (Lackfi 2012). Mindebből következik, hogy az élet

bármely történése szolgálhat az írás témájául, ha valaki kellő érdeklődéssel szemléli ezeket, illetve minden esemény érthetőbbé válik azáltal, ha az író – a puszta kontempláción túllépve – a saját szubjektumán átszűrt tapasztalatait, érzéseit, meglátásait hozzáadva írásban fogalmazza meg ezeket.

4. A kreatív írás jelentősége az oktatásban; az értékelés paraméterei

A kreatív írás elsajátítása nem öncélú folyamat, hanem az egyén számára pszichikailag és társadalmilag is boldogulást jelentő tevékenység, amelynek során az újszerűsége van a hangsúly. Lényeges szempont, hogy ez a diákok számára örömteli foglalatosságot jelentsen, így változatos feladatokkal, munkaformákkal kell színesíteni az órákat.

Magnuczné Godó Ágnes szerint az írás „olyan kognitív folyamatokat generálhat, melyek elősegítik az értelmező- és rendszerezőkészségek fejlődését” (Magnuczné 2003: 93). Ebből következően minél több és többféle szöveget olvasnak és írnak a diákok, annál jobban gazdagszik nemcsak a művek, hanem a világ jelenségeinek értelmezésére és rendszerezésére irányuló képességük is, ezért szükséges, hogy sokféle irodalmi alkotást ismerjenek, ezáltal a szigorú szövegértelmezésen túllépve megtanulnak a sorok között is olvasni. Ehhez a tanárnak számtalan típusú írásgyakorlatot kell biztosítania az írásórákon, figyelembe véve az órai kötöttségeket is: a hely- és időkorlátot, ugyanis a meghatározott helyen, időben és körülmények között történő írás nehezíti a szabad gondolkodás és fogalmazás lehetőségét. Ebből következően a tanárnak vagy az említett szempontokat figyelembe vevő, vagy olyan gyakorlatokat kell adnia, amelyek előzménye az otthoni felkészülési folyamat (információ- és anyaggyűjtés, előzetes tervezés). Takács Nándor utal arra, hogy Horváth Viktor három összetevőt: a komponálást, a reflexiót és a minőséget tartja fontosnak az írásbeli alkotás folyamatában (Takács 2018). A komponálás segít a mű szerkesztési elveinek megértésében és elsajátításában, az önreflexió, illetve mások (tanár, diáktársak) visszajelzései a tudatosságot, a javítást és a továbbfejlesztést, -fejlődést szolgálják, a minőségi szempont pedig annak megítélésére utal, hogy a tanuló által elkészített írásmű elérte-e azt a szintet, amely már nem igényel további módosítást, javítást, fejlesztést, és az elvárások alapján késznek tekinthető (Takács 2018). Ez utóbbi megítéléséhez Nagy Zsuzsanna kínál értékelési szempontrendszer, melynek elemei: stílus, érthetőség, nyelvhelyesség, helyesírás, központozás, külalak, olvashatóság és összbenyomás (Nagy 2003, idézi:

Takács 2018). Ebben nem nehéz felismernünk a hagyományos, klasszikus értékelés elemeit, amelyek egy része (nyelvhelyesség, helyesírás, központosítás, külalak) objektíven bírálható, mérhető (egyeztetési, helyesírási, központosítási hibák száma), ugyanakkor ez a szempontrendszer nem ad támpontot magának a kreativitásnak a megítéléséhez. A stílus, érthetőség, olvashatóság és összbenyomás már csak szubjektíven értékelhető paraméterek, így ezen a ponton elérkeztünk az írásművek megítélésének problematikájához, ami éppen az (kreatív) írás természetéből fakad: ahány befogadó (tanár) olvassa a művet, annyiféle értékítélet születhet. Ezt mi sem mutatja jobban, mint a Horváth Zsuzsa által említett vizsgálat, amelynek esetén a diákok által készített fogalmazások mindegyikét több pedagógus is bírálta, és azokban az esetekben, amikor a bíráló és a szerző között nem volt személyes kapcsolat, sokkal objektívebb értékítéletek születtek, mint amelyekben a két fél ismerte egymást (Horváth 1998, idézi: Szilassy 2020). Látható, hogy egy mű megítélése rendkívül komplex folyamat, amelynek (többek között) két szubjektív komponense is van: a befogadó (olvasó, bíráló) individuuma és a szerzővel kapcsolatos pszichés attitűdje, mindezen túl a megítélés nehézsége abból (is) adódik, hogy a kreatív írásnak nincs számokban kifejezhető paramétere. Ezt felismerve Szilassy kínál segítséget a Linda Flower és John Hayes alkotta szövegalkotási részfolyamatokra hivatkozva, melyek: a tervezés, megformálás és az átdolgozás. A tervezési szakasz a célok kitűzését (a szerző egy saját magát, a mű célját és a várható befogadót egységbe rendező retorikai célt fogalmaz meg), az anyaggyűjtést (a célnak adekvát gondolatok és nyelvi elemek aktiválása) és az elrendezést (az író az anyaggyűjtéssel szerzett elemeket valamilyen szempontból rendszerbe szervezi) foglalja magában. A megformálás átmeneti művelet a tervezés és az átalakítás között, és a gyűjtött és (valamelyest) elrendezett anyag szöveggé szervezését jelenti, amelynek lényege, hogy az író a nyelvi vagy képi alakban előhívott információkat mondatokban jeleníti meg. Az átdolgozás pedig az a folyamat, amelynek során a szerző vagy az éppen elkészült részfolyamat egységet javítja, vagy a teljes szöveget vizsgálja felül, és a kompozíció egészére vonatkozó javításokat tesz (Szilassy 2020). A felsorolt fogódzók mind az író, mind pedig az olvasót segítik az objektívebb, tudatosabb munkában, illetve megítélésben. További könnyítést jelent a szintén Szilassy által hivatkozott, Carl Bereiter-féle modell, amely a fogalmazási képesség fejlődési szakaszait mutatja be. A modell első stádiuma az asszociatív írás, ez a kisiskoláskorban bekövetkező folyékony írástechnikára utal, és a gondolatok anyaggyűjtés idején mutatott,

irányított asszociációját jelenti. Az író e szakaszban magára a produktumra fókuszál. A performatív írás stádiumában a szerző már a szöveg tartalmára is tudatosan ügyel. A kommunikatív írási stádiumban a befogadó kerül előtérbe: a szerző célja, hogy hatást gyakoroljon az olvasóra. A következő etap az egységes írás stádiuma, ekkor az író képessé vált a saját művének olvasóként való recepciójára és kritikus szemléletére. Az ötödik (utolsó) stádiumban újra a fogalmazási folyamatra helyeződik a hangsúly: az írás a gondolkodás, valamint a tudás létrehozásának és alakításának inherens részévé, illetve a szellemi felfedezés átadásának közegévé válik (Szilassy 2020).

A továbbiakban azt kell megvizsgálnunk, hogy miként fejlődik egy szerző írástudása a kezdőponttól a végpontig, azaz addig a pillanatig, amikor már gyakorlott, a kreatívírás-tudás birtokában lévő (akár professzionális) íróról beszélhetünk. Ismét Szilassy mutatja be a Carl Bereiter és Marlene Scardamalia-féle összehasonlító modellt, amely a kiinduló- és a végpont jellemzőit állapítja meg. Ennek vázolója előtt megjegyzendő, hogy a „végpont” csak munkaelnevezésnek tekinthető, mivel a tanulási és írástudás-formálási folyamatnak soha nem lehet vége: egy-egy mű létrejötte után maga a szerző is úgy tart(hat)ja, hogy még változtatnia, csiszolnia kell az elkészült íráson. Bereiter és Scardamalia a kiindulóponthoz a tudáselmondó, a végponthoz pedig a tudásátformáló modellt hozta létre. Az előbbi a gyermekek, illetve kezdő szerzők, az utóbbi pedig a felnőttek és/vagy a gyakorlott írók írástudására vonatkozik. A kezdőpont jellemzői: az írónak a téma és a műfaj ismeretében valamilyen ötlete támad, ezt leírja, ezt követi az újabb gondolat, amit szintén leír. Ennek lényege, hogy nincs még szükség általános tervezésre, általános célkitűzésre és különösebb problémamegoldó tevékenységre, így is koherens szöveg születik. A végpont ismérvei: a szerző figyelembe veszi a tartami kérdések megformálását, a retorikai kérdések felvetését, és csak azt írja le, ami megfelel a tartalmi, műfaji és retorikai kritériumoknak. Ekkor már szükség van általános tervezésre, célkitűzésre és problémamegoldó gondolkodásra (a probléma megoldásának tervezését is beleértve), a mű állandó átgondolására és átalakítására. Ez esetben az alkotás folyamata retorikai problémamegoldás, amelynek eredményeként új ismeretek jöhetnek létre (Szilassy 2020).

Mindez azt szolgálja, hogy az írásbeli alkotás valóban kreatív legyen, a szerző eltávolodjon a klisékben, sablonokban történő gondolkodás- és fogalmazásmódtól, így a szöveg is individuálissá válik, továbbá a megítélés folyamatát is megkönnyíti.

5. Általános gyakorlatok a kreatív írás oktatásához

Az írásgyakorlathoz számtalan feladattípust kínál a szakirodalom. E tekintetben Benő Eszter az irodalmi szövegeket veszi alapul, s a következő gyakorlatokat javasolja:

- Párhuzamos szöveg írása, amelynek esetében kétféle feladat is kínálkozik: ugyanaz a forma eltérő tartalommal, illetve ennek fordítottja, azaz a tartalom változatlan, de más formát ölt.
- A szövegtípus megváltoztatása. Ez valamelyest hasonló az előző feladathoz, ez esetben a változatlan (vagy alig módosított) tartalmat másféle szövegtípusokban (levél, hír, újságcikk, reklám) kell megjeleníteni.
- A szöveg folytatása, továbbírása. Ekkor több lehetőség is adódik a kreativitás kibontakoztatására: az irodalmi mű kezdő- vagy zárómondatát kiindulópontként véve kell megírni a folytatást, illetve az utolsó mondat előtti történetet, valamint mindkét mondat ismeretében kell leírni a kettő közötti cselekményt, eseményeket.
- Perspektívaváltás. Az adott szöveg tartalmát (az eredetitől eltérően) egy másik szereplő perspektívájából kell szemléltetni (Benő 2012).

Ha a különböző feladatok elvégzésével a tanulók idejekorán szert tesznek a kreatívírás-tudásra, azzal nemcsak az egyetemi tanulmányok során, hanem az élet bármely területén is hasznosítható és továbbfejleszthető képességek birtokába jutnak.

6. Kreatívírás-feladatok az egyetemi órákon

Az egyetemi hallgatóknak tartott kreatívírás-kurzusomon többféle és különféle célú, nehézségű gyakorlat szerepelt. Elsőként, miután tisztáztuk a haiku fogalmát, a hallgatóknak haikut kellett írniuk egy tetszés szerinti témából. A feladat egyszerűnek tűnhet, tekintve, hogy a rím nem követelmény, és mindössze egy háromsoros, meghatározott szótagszámú (5-7-5) versformáról van szó, ugyanakkor épp ebben rejlik az egyik nehézsége is: nem lehet megszegni a formai kötöttséget, továbbá nem könnyű a haiku követelte témát (az élet egy mozzanata) plasztikusan megjeleníteni egy 17 szótagú versben.

A következő feladatként egy karácsonyi emlék rövid leírását kértem a hallgatóktól, akiknek ez esetben semmilyen kötöttséghez sem kellett alkalmazkodniuk, mert a cél az volt, hogy minél szabadabban fogalmazzák meg az érzelmeiket, gondolataikat, minél inkább érvényre tudják

juttatni az egyéniségüket. A hallgatók az előző feladathoz képest lényegesen jobban teljesítettek, sokkal szabadabban és láthatóan kreatívabban tudtak fogalmazni.

Ezután egy három lépésből álló feladat következett: a hallgatóknak olyan kurrens, a hétköznapiakban állandóan használt szavak szinonimáit kellett szótárhasználat nélkül gyűjteniük, mint az 'és' kötőszó, a 'de' kötőszó, illetve a 'talán' határozószó. A következő táblázat ennek eredményét tartalmazza:

ÉS	DE	TALÁN
s	ám	esetleg
meg	ugyanakkor	tán
valamint	csakhogy	hátha
illetve	azonban	valószínűleg
továbbá	csak	lehet
aztán	mégis	meglehet
azonkívül	viszont	előfordulhat
plusz	ellenben	nem kizárt

1. táblázat: Az 'és', a 'de' és a 'talán' szavak hallgatók által gyűjtött szinonimái

A továbbiakban a hallgatóknak mindegyik gyűjtött szóhoz adekvát kontextusokat kellett kitalálniuk (disztribúciós gyakorlat), végül ugyanabba a szövegbe kellett behelyettesíteniük egy adott szó szinonimáit (szubsztitúciós gyakorlat). A feladatsornak több célja is volt: egyrészt a passzív szókincs aktivizálása, másrészt a megfelelő szöveggörnyezet megtalálása, illetve annak megítélése, hogy a különböző szinonimák használata milyen stílusváltozást, stílustörést eredményez ugyanabban a kontextusban.

A stílushoz kapcsolódott a következő feladat is: egy mindenki által ismert mesét kellett elmondani először egy rendőrségi jegyzőkönyv stílusában, majd szlengben. Ez esetben azt vizsgáltuk meg, hogy mi okozza a kétféle szöveg markáns különbségét.

A kreatívírás-kurzusok klasszikus gyakorlata egy könyvből véletlenszerűen választott szóra épülő történet közös kitalálása volt, melynek célja az együttes kreatív gondolkodás és fogalmazás kialakítása, valamint a fantázia fejlesztése volt.

Szintén csoportos feladat volt egy rövid thriller kitalálása, amelynek esetén minden mondat más és más hallgatótól hangzott el, így a résztvevőknek nemcsak a történetszövésre, hanem egymásra is figyelniük kellett.

A kreatívírás-gyakorlatok standard eleme a leíráskészítés egy személyről, tárgyról vagy helyszínről. Ezt úgy módosítottam, hogy egy, az óra időpontjában aktuális, női hetilapban megjelent cikk riportalanynak (Jane Goodall) fényképe alapján kellett kitalálni a riportban írtakat.

A következő lépésben a leírási feladatot annyiban nehezítettem, hogy a hallgatóknak egy nem létező tárgyat, a *csuszbogót* kellett leírniuk, jellemezniük. Ez a feladat kiváló terep a fantázia szabad szárnyalásához, mivel a leírandó „dolognak” nincs (a valóságban) referense, így azt a halandzsaszó hangalakja alapján kell elképzelni.

Fentebb már szó esett arról a közhelyről, hogy bármilyen esemény válhat egy írásmű témájává. Ezt bizonyította az a gyakorlat, amelyhez egy banális eseményt (egy rosszul sikerült frizura) kellett először humorosan, majd tragédiaként megélve elmesélni.

Az előző feladat következő, nehezebb változatában ugyanazt az épületet kellett leírni: egyszer egy boldog, aztán egy csalódott, elhagyott szerelmes nő perspektívájából. Ez a gyakorlat felszínre hozza az emlékeket, érzelmeket, amelyek alapján – a megadott szempont szerint – szelektálni kell a változatlan tárgyat (épület) jellemző tulajdonságok között.

Tekintve, hogy a hallgatók a feladatok többsége esetében váratlanul jó megoldásokat adtak, egy meglehetősen bizarr gyakorlat elvégzését kértem tőlük: írják le egy illemhely történeteit úgy, hogy az a legkényesebb olvasónak se bántsa az ízlését. A hallgatók kitűnően teljesítettek, mert semmi konkrétum nem hangzott el, csupán a tények körülményeit érzékeltették úgy, hogy mégis pontosan lehetett tudni, miről van szó.

E tanulmány 3. pontjában szó esett már az olvasás mint a kreatív írást alapvetően meghatározó tevékenység szerepéről, jelentőségéről. Az olvasást úgy építettem be a kreatív írás tanításába, hogy a hallgatóknak különböző írásművek egy-egy mondatát – vagy legfeljebb egy bekezdését – mutattam be, s ezekről nekik kellett értékítéleteket megfogalmazniuk. A művek repertoárjában külföldi és magyar szerzők (Charlotte Brontë, Agatha Christie, Kolozsvári Granddierre Emil, Szabó

Magda stb.), illetve különféle regénytípusok szerepeltek. A gyakorlat során a kérdező kreativitás (vö. Hall 2017) fejlesztése volt a cél, a hallgatónak azt kellett megítélniük egy-egy idézetről, hogy miért tartják azt jónak vagy nem jónak, lehetne-e másként, hatásosabban (ha igen, akkor hogyan) megfogalmazni ugyanazt a gondolatot (eseményt, jelenséget).

7. Összegzés

Ma már nem kétséges, hogy a kreativitás az élet minden szegmensében nélkülözhetetlen képesség, amely segíti az egyén boldogulását mind a magán-, mind a társadalmi életében. A modern kor kihívásai minden szintéren megkövetelik a megrögzött, rutinszerű cselekvésektől való eltávolodást, az újszerű, individuális, friss szemléletű megoldásokat, az alkotó gondolkodásmódot. Ezt a szükségletet ismerték fel az aktuális Nemzeti alaptanterv létrehozói is, mert – amint az a Nat vizsgálatából kiderült – a kreativitás és a kreatív írás a közoktatás egyik alappillérvé vált. E tanulmányban megkísértem tisztázni a kreativitás és az ennek kialakításához, fenntartásához nagyban hozzájáruló kreatív írás fogalmát. Röviden ismertettem a kreatív írás külföldi, majd magyarországi előzményeit és jelenlegi státuszát. Bemutattam néhány olyan tényezőt, amelyek a kreatív írási tevékenységet segítik, kiemelve az olvasás szükségességét és funkcióit. Szemléltettem a kreatív írás közoktatásban betöltött szerepét és jelentőségét, majd kitértem az írásművek értékelésének nehézségeire. Ennek megkönnyítésére ismertettem egy szempontrendszert, illetve bemutattam egy olyan megközelítést, amely részegységekre bontja az alkotás folyamatát, ezzel segítve a bírálat objektívabbá tételét. Taglaltam a kreatívírás-tudás kezdő- és végpontjának jellemzőit, amelyek alapján összehasonlítható az író alap- és felsőfokú írástechnikai ismerete, valamint amelyek segítségével követhető a szerző írástudásbeli fejlődése. Ismertettem néhány kreatív írási gyakorlatípust, majd bemutattam azokat a feladatokat, amelyeket a saját kreatívírás-óráimon alkalmaztam az egyetemi hallgatók körében.

A kreatívírás-óra szűkre szabott időkeretei miatt nem volt mód több munkaforma és feladat megvalósítására, illetve elvégzésére, de a továbbiakban erre ajánlok néhány lehetőséget. Az egyéni munka mellett érdemes páros és csoportos feladatokat is végeztetni. A páros gyakorlat során ketten tervezik és írják a szöveget, majd bemutatják az egész csoportnak, amely értékeli, illetve ki-ki saját ötleteivel gazdagítja azt. Kiscsoportos feladat lehet, amikor két hallgató ugyanarról a témáról ír, majd kicserélve az elkészült szövegeket, mindketten a másik alkotását

értékelik, módosítják, majd megbeszélik az erre vonatkozó észrevételeiket.

A kreatív írással kapcsolatban sokféle feladattípusról olvashatunk a szakirodalomban, egy ponton azonban hiátus mutatkozik: ebben kevés szó esik a megírt művek címének kiválasztási módjairól, technikájáról. A cím jelentősége nem negligálható, tekintve, hogy ez az első tényező, amivel a befogadó találkozik, így akár ezen is múlhat, hogy a továbbiakban mi lesz a mű sorsa: elolvassa-e a közönség, következésképpen a címet igen gondosan kell megtervezni ahhoz, hogy felkeltse az érdeklődést. Ehhez figyelembe kell venni a mű témáját – a cím jelezze, hogy mit várhat az olvasó –, valamint a célközönséget. A jó cím megválasztása jelentéktelennek tűnő, ám korántsem egyszerű feladat, mivel röviden és találóan kell megfogalmazni a mű tartalmára utaló jelzést. Mindenképpen fontosnak tartom tehát a címtervezés, -fogalmazás beépítését az órák menetébe.

Annak is nagy jelentőséget tulajdonítok, hogy az órákon teret kapjon a kritikus szemlélet, a kérdező kreativitás kialakítása is, amely az olvasott művek bírálatának, az azokról alkotott értékítéletek megfogalmazásának gyakoroltatásával érhető el.

Összességében elmondható, hogy a kreatív írás oktatása maga is kreatív feladat, mert megannyi munka-, feladat- és gyakorlatforma kidolgozását teszi lehetővé, így pusztán az oktató fantáziáján (kreativitásán) múlik, mennyire válnak érdekessé, élvezetessé a foglalkozások.

Irodalom

- Bakos F. 1994. *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Balogh L. 2010. Általános alapfogalmak. In: Czimer Gy., Balogh L. *Az irodalmi alkotótevékenység fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 7–49.
- Benő E. 2012. *Kreatív írás és szépirodalmi szövegek az idegennyelv-tanításban*. <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2012/nyar/2.pdf>. (Letöltés: 2020. 06. 14.)
- Fábián É. 2004. A „kreatív írás” tanításának lehetőségei. *Korunk* 3. <https://epa.oszk.hu/00400/00458/00075/2004honap3cikk571.htm>. (Letöltés: 2020. 03. 18.)

- Haase Zs. 2017. Szövegnyelvészet és kreatív írás. Szövegnyelvészeti ismeretek kreatív közvetítése a felsőoktatásban. In: Dobi E., Andor J. (szerk.) *Esettanulmányok a szövegkoherenciáról*. Officina Textologica 20. Debrecen: Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék. 147–160. <http://mnytud.arts.unideb.hu/ot/20/11haasezs.pdf>. (Letöltés: 2020. 06. 19.)
- Hall, G. 2017. Literature, Creativity and Language Awareness. In: Garrett, P., Cots, J. M. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Awareness*. https://books.google.hu/books?id=4jg9DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=hu&source=gbp_ge_summary. (Letöltés: 2020. 06. 02.)
- Lackfi J. 2012. *Kreatív írás*. <http://www.lackfi-janos.hu/kreativ-iras-2/>. (Letöltés: 2020. 02. 17.)
- Magnuczné Godó Á. 2003. Hogyan válhat az írás a gondolkodás fejlesztésének eszközévé? *Iskolakultúra* 13/9. 93–98.
- Nemzeti alaptanterv 2020. *Magyar Közlöny* 2020. 1. 17.
- Raátz J. 2008. A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128>. (Letöltés: 2020. 03. 18.)
- Samu Á. 2004. *Kreatív írás*. Budapest: Holnap Kiadó.
- Szilassy E. 2012. Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelv-pedagógia* 5/1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357>. (Letöltés: 2020. 06. 20.)
- Takács N. 2018. Kreatív gyakorlatok megtervezésének alapelvei az irodalomoktatásban. *Iskolakultúra* 3–4. 70–76. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/2788/22510>. (Letöltés: 2020. 06. 13.)